



**Олександра  
РУБАНЕЦЬ**

доктор філософських наук, професор,  
Національний технічний університет  
України «Київський політехнічний інститут  
імені Ігоря Сікорського»  
<https://orcid.org/0000-0003-0363-4116>

**Ключові слова:** науковий дискурс, пізнавальний процес, пізнавальні комунікації, інтерактивні методи, сумісна пізнавальна діяльність, інтерсуб'єктивність, актор, суб'єкт, онтологія.

У статті розглядаються питання організації наукового дискурсу як пізнавальної діяльності. Показано, як на основі застосування інтерактивних і комунікативних методів формується сумісна пізнавальна діяльність. Інтерактивні пізнавальні комунікації створюють активне середовище для обговорення наукової проблеми. Розкривається роль викладача як організатора наукового дискурсу. Виявляється значення контролюючої, експертної та консультативної функцій для сумісної пізнавальної взаємодії учасників обговорюваної проблеми. Розглядається значення переходу до розгляду наукової проблеми на

УДК 165  
DOI 10.32782/UDU-VOU.2023.2(89).05

**ОРГАНІЗАЦІЯ  
НАУКОВОГО  
ДИСКУРСУ  
ЯК ПІЗНАВАЛЬНОГО  
ПРОЦЕСУ**

© Рубанець О., 2023

*рівні онтології. Онтологія має велике значення для розгляду філософських проблем і формування філософської рефлексії. Виявляється значення імплементації філософських ідей у конкретний науковий контекст моделювання професійних ситуацій. Розглядається питання про формування дослідницьких компетентностей. Розкривається значення ефективності оволодіння викладачем організації наукового дискурсу для активізації пізнавальної активності всіх його учасників. Аналізується перехід до вищих рівнів пізнавальної активності – від актора до суб'єкта. Розкривається роль мережевої взаємодії та суб'єкт-суб'єктних взаємодій в організації пізнавального процесу.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження дискурсу як організації пізнавального процесу зумовлена необхідністю підвищення ефективності вербальних процесів, які сьогодні застосовуються в медійній, освітній та інших сферах публічного застосування дискурсів. Органі-

зація дискурсу як пізнавального процесу в медійній сфері сприяє наближенню інформаційних процесів і комунікацій до міжнародних стандартів об'єктивності, раціональності та інформативності. При цьому дослідження вербальних процесів виходить за рамки формування інформаційного ринку та споживання інформації, позбавляючись рис надмірної комерціалізації інформаційного обміну. Це дає змогу представити публічний дискурс як сферу реалізації веретистських цінностей, позбавленої впливу приватних інтересів.

Організація дискурсу як пізнавального процесу в освітній сфері набуває все більшої уваги в умовах переходу до змішаної, дистанційної форм навчання та до онлайн-навчання. Організацію дискурсу в умовах дистанційного навчання нерідко розглядають як переведення у вербальну форму текстів, що розміщені на відповідних платформах. Дистанційні курси передбачають розміщення насамперед у MOODL навчального матеріалу – конспектів лекцій, методичних матеріалів для підготовки до семінарських занять, навчальних посібників і підручників – надання доступу до оцифрованих навчальних матеріалів тим, хто навчається. Це забезпечує доступ до логічно впорядкованого та систематизованого навчального матеріалу і дає змогу засвоїти його понятійний апарат та отримати базові знання для виконання самостійної роботи.

Організація дискурсу як пізнавального процесу створює більш широкий потенціал для підвищення ефективності при формуванні дослідницьких компетенцій, які є необхідним складником для написання дисертації, яка є важливим етапом при підготовці магістрів і докторів філософії. Формування дослідницьких компетенцій входить у систему загальнонаукових і спеціальних, фахових компетенцій. Формування загальнонаукових і спеціальних, фахових компетенцій є основою реалізації освітніх і освітньо-наукових програм і досягнення сформульованих у них програмних результатів навчання.

Розвиток дистанційної освіти відбувається в сучасному освітньому мережевому просторі. Застосування дослідницьких і проблемно-орієнтованих методів читання лекцій створює ситуацію, коли слухачі не можуть обмежитися лише навчальним матеріалом, розміщеним на відповідних сайтах. Реалізація запиту на дослідницькі та проблемні методи викладання як важливої передумови для формування дослідницьких функцій стимулює організацію проблемного пошуку наукових текстів, що містять наукові знання та виклад дослідження певної проблеми. Введення цих матеріалів в навчальний процес актуалізує проблему організації дискурсу як пізнавального процесу для певної, інколи значної, кількості учасників, кожний з яких хоче представити знайдений ним у проблемно-орієнтованому пошуці науковий текст. У залученні до навчального процесу різних наукових публікацій, які для інших учасників навчального процесу, в тому числі для викладача, є невідомими, загострює проблему – як підключити до обговорення представлених наукових текстів інших учасників заняття, які з ними не знайомі. Не менш важливою проблемою стає – як поєднати обговорення проблем, заявлених у різних наукових дослідженнях, з обговоренням тих проблем, які викладені у структурі навчального курсу.

Не менш важливою проблемою стає підвищення ефективності й використання дослідницьких і проблемно-орієнтованих методів викладання з дослідницькими методами реалізації конкретних наукових досліджень, представлених у навчальному процесі його учасниками і застосувати це поєднання для формування дослідницьких функцій і запропонованих у програмах програмних результатів навчання.

**Ступінь розробки проблеми.** Організація дискурсу стає важливою частиною дослідження сучасних вербальних процесів. Введення поняття дискурсу у філософії Постмодерну привернуло увагу до структурної організації лінгвістичних процесів. Розробка поняття дискурсу як тексту, що трансформується, у резуль-

таті чого виникає новий текст, сприяє виведенню на якісно новий рівень гносеологічного потенціалу поняття тексту. Розкриття цього нового гносеологічного потенціалу пов'язується із загальним усвідомленням переходу від класичної постановки проблеми об'єктивності до сучасного неklasичного розуміння гносеологічної проблематики. На зміну класичній суб'єкт-об'єктній схемі пізнавального процесу приходять інші, в яких взаємодія між суб'єктами стає основою та передумовою здійснення пізнавального процесу.

Дискурс як організація форми тексту розкривається у роботах М. Фуко [13]. В сучасних умовах відбувається перехід від класичної форми об'єктивності до розгляду її сучасної форми у вигляді розгляду тексту та його інтерпретації [2]. З'ясування зв'язку переходу до дискурсу як тексту, що трансформується, з оновленням методологічної культури розкривається у роботах В. Лук'янца, Л. Храмова та В. Озадовської [8]. Зв'язок дискурсивних практик із дискурсивною раціональністю розкривається у роботах Х. Габермаса [1]. Значення морально-етичної та ціннісної організації дискурсу розглянуто у працях Х. Йонаса, А. М. Єрмоленка [4].

Дискурс розглядається як когнітивно-комунікативна структура [3]. Аналізується феномен наукового дискурсу [11]. Важливого значення при дослідженні ролі дискурсу набувають активні форми і методи навчання [6]. Йдеться і про роль викладача в організації дискурсу [5]. Дискурс розглядається як форма вербальної організації навчального процесу, який включає різну кількість учасників, у тому числі й пов'язаних між собою мережевим способом комунікації [9]. Виявляється значення когнітивного складника пізнавальних комунікацій [7]. Пізнавальні процеси розглядаються як складник мережевого освітнього простору [10]. Дискурс перетворюється на форму об'єднання учасників, розділених відстанями й навіть країнами та континентами.

**Мета статті** – дослідити структуру наукового дискурсу та розкрити роль викладача в організації дискурсу як пізнавального процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження дискурсу в контексті об'єктивності й веретистських цінностей сприяє формуванню нового гносеологічного погляду на дискурс. Дискурс перестає бути лише формою тексту, що трансформується. Дискурс стає реалізацією прагнення досягнення об'єктивності, істинності, способом передачі інформації. Дискурс усе частіше поєднується з інформаційним обміном, інформаційними процесами та комунікаціями. Але при цьому нерідко дискурс розглядають як форму втрати суб'єктності. Зокрема, на це наголошується при вивчення особливостей постмодерного дискурсу.

Оновлення методологічної культури на основі дискурсу, крім форми текстової організації дискурсу, включає також суб'єктну форму його організації. Її назва походить від назви Агону, який став символом давньогрецької демократії, що спиралася на безпосередню форму вербального впливу та прямий контакт із слухачами.

В організації навчального процесу на основі дискурсу важливе поєднання суб'єктної й текстової форми, що створює передумови для перетворення дискурсу на дискурсивні практики, в яких формуються когнітивні компетентності й досягаються програмні результати навчання, спрямовані на формування творчих особистостей, здатних їх реалізувати в освітній і професійній діяльності. Складність такого поєднання суб'єктної і текстової форми організації дискурсу як пізнавального процесу полягає в особливості наукового дискурсу. В основі наукового дискурсу знаходяться наукові публікації, які розкриваючи особливості досліджень і їх результати, містять меседж до світової наукової спільноти. Ці наукові результати, будучи включеними в певні проблемні області конкретних наук, стають частиною дискурсу як меседжі,

що породжують і мотивують проведення наукових досліджень і виникнення нових текстів. Це робить науковий дискурс необмеженим дисциплінарними й часовими рамками.

Наукові результати, які знаходять студенти у результаті проблемно-орієнтованого пошуку, реалізують їх мотивацію, їх прагнення до істини та їх розуміння проблеми, що досліджується в науці. Застосування дослідницьких і проблемно-орієнтованих методів при читанні лекцій має максимально сприяти правильному розумінню проблем, що розглядаються у лекціях, та їх зв'язку із сучасним світовим науковим контекстом. Але викладачі теоретичних курсів, зокрема загальноуніверситетських кафедр, не завжди мають чітке уявлення про зв'язок досліджуваних проблем із професійним, у тому числі світовим і регіональним, контекстом. Також у них немає можливості ближче познайомитися з науковими інтересами і творчими задумами здобувачів вищої освіти, які мають сформулювати у результаті вивчення курсу певні дослідницькі навички.

Реалізація принципу студентоцентризму та індивідуалізація навчання можуть досягти найбільшого результату тоді, коли тим, хто навчається, дається свобода для реалізації своєї творчої уяви та реалізації своїх пошуків. Одним із важливих завдань викладача є формування у тих, хто навчається, потреби здійснювати проблемно-орієнтований інформаційний пошук наукових джерел при підготовці до занять.

Для активізації пізнавальної діяльності необхідно здійснити перехід від розгляду текстів до обговорення проблем та ідей, що в них містяться. В умовах дистанційного навчання та відсутності безпосереднього аудиторного контакту з викладачем та іншими студентами чи аспірантами прив'язка до текстів значно збільшилася. Якщо не подолати цю прив'язку, то семінарське заняття може перетворитися на певну послідовність озвучування текстів, отриманих студентами з Інтернету. Необхідність подолан-

ня текстової реальності зумовлена також тим, що тексти, які читаються, на слух важко сприймаються.

Якщо ті, хто навчається, усвідомлюють, що викладач не прагне відійти від текстів до розвитку пізнавальної діяльності й розгляду проблем, то студенти можуть і не слухати відповіді інших, продовжуючи існувати в якомусь іншому, не пов'язаному із заняттям вимірі, що викладачеві в умовах відсутності безпосереднього візуального контакту достатньо важко проконтролювати.

Заохочуючи проблемно-орієнтований науковий пошук, викладач стимулює пошукову активність у сфері наукового знання. Орієнтація на наукові публікації дає змогу забезпечити цей пошук від прагнення застосувати сумнівні тексти чи вдатися до послуг штучного інтелекту. Задіяння наукових публікацій створює передумови для введення тих, хто навчається, в науковий дискурс. Якісний науковий пошук, що орієнтує на сучасний стан проблемної області, пов'язаний із розглядом останніх публікацій, що в умовах введення у розгляд публікацій з наукометричних баз сприяє виведенню розгляду проблеми на рівень сучасної світової науки.

Для того, щоб здійснити перехід від тексту до наукової діяльності, потрібно зробити текст посередник при організації обговорення та створення пізнавальних комунікацій між різними членами групи. Для цього текст потрібно не віддалити, а наблизити до всіх учасників групи. Складні для розуміння наукові тексти за допомогою технологій ZOOM і TEAMS стають доступними для всіх учасників групи. Візуалізація тексту та виведення його на загальний екран створюють можливість самостійно аналізувати текст і порівнювати запропоновану відповідь із самим текстом. Термінологічний аналіз і знаходження основних знанневих елементів у тексті – проблеми, ідеї, концепції, фактів та ін. – стають важливими інструментами, які необхідно використати для вилучення і представлення знання, що

міститься в тексті. Викладач як організатор наукового дискурсу отримує можливість концентрувати увагу на структурі дискурсу, що передбачає постановку проблеми, обґрунтування ідеї тощо. Разом з тим викладач отримує можливість залучати до активної співпраці будь-кого, хто бере участь у семінарському занятті. Викладач як організатор дискурсу створює передумови для послідовного розгляду та аргументування проблеми. У цьому випадку текстова реальність не віддаляє тих, хто навчається, від знання та пізнавальної діяльності, а навпаки, стає інструментом до інтерсуб'єктивної пізнавальної діяльності.

Інтерсуб'єктивність розкривається через комунікацію учасників обговорення проблеми. При цьому створюються передумови для формування індивідуального підходу до розгляду основних знанневих структур – проблеми, ідеї, гіпотези, концепції, фактів тощо. Ті, хто навчаються, в умовах заняття підвищують свій рівень пізнавальної діяльності й розуміння. Актуалізація підвищення цього рівня розуміння сприяє перетворенню акторів, які «відіграють» певні текстові ролі, читаючи зарані підготовлені тексти, до рівня суб'єктів, що здатні порівнювати постановку проблеми в тексті з іншими підходами до розгляду проблеми, які не належать автору.

Але найбільш розвинутою формою суб'єктності досягається тоді, коли ті, хто навчається, отримують можливість перейти у режим обговорення проблеми, поставленої в тексті. Для викладача філософії як організатора дискурсу важливим є створення передумов переходу від розгляду проблеми, поставленої в окремому тексті, який приніс на розгляд студент, до розгляду загальної філософської проблеми, яка вводиться у лекційному курсі. Перехід від конкретного пізнавального контексту до загального формулювання філософської проблеми дає можливість включити у структуру наукового дискурсу знання, які були надані у процесі теоретичного читання матеріалу. Введен-

ня цих знань у конкретний пізнавальний контекст обговорення наукової проблеми змушує тих, хто навчається, обдумувати можливість такого переходу. Включення загального обговорення на основі залучення інтерактивних і когнітивних технологій створює умови для формування сумісної пізнавальної активності. Відповіді кожного стимулюють пізнавальну активність інших. Створюються передумови для інтеграції спільних зусиль для досягнення результату.

Викладач як організатор дискурсу, контролюючи цей процес, задаючи питання і роблячи певні необхідні консультативні вставки та пояснення, прагне до максимальної активізації пізнавальних зусиль кого і групи загалом. Якщо позитивний результат досягається, то включення в обговорення проблеми експертної самооцінки та оцінки інших дає змогу ще раз привернути увагу аудиторії до правильних кроків, які необхідно зробити для отримання правильних результатів. При цьому експертна самооцінка й оцінка іншими також перетворюється на конструктивний складник пізнавальної діяльності.

Для активізації пізнавальної діяльності важливим є перехід від суб'єкт-предметного до суб'єкт-об'єктного відношення. Суб'єкт-предметне відношення може бути реалізоване на рівні розгляду предметної області навчального матеріалу. Добре засвоєння теми з навчального посібника чи підручника може стати демонстрацією реалізації суб'єкт-предметного відношення в навчальному процесі. Але дуже часто при цьому у студентів виникають труднощі із практичним застосуванням засвоєного матеріалу. І вони не бачать зв'язку його з контекстом професійної діяльності.

Включення в обговорення проблем наукових публікацій, які студенти отримали у результаті самостійно проведеного проблемно-орієнтованого пошуку, дає змогу наблизити предметність начального матеріалу до професійного контексту.

Застосовуючи інтерактивні методи викладач може стимулювати пізнаваль-



ну активність тих, хто навчається. Формування інтерсуб'єктивної взаємодії та суб'єкт-суб'єктивних зв'язків між членами групи дає можливість долучити до обговорення наукової проблеми максимальну кількість учасників. При цьому виникає мережева взаємодія, коли пізнавальні дії та пізнавальні результати, представлені для обговорення одним з учасників, стимулюють пізнавальну активність інших, залучаючи тим самим до обговорення навіть тих, хто не прагнув брати в них участь і намагався обмежитися лише своїм виступом чи взагалі збирався просидіти на занятті без відповіді. Подолання бар'єру, внаслідок чого до обговорення залучаються навіть пасивні учасники, велику роль відіграє виконання викладачем організаційної функції в сумісному пізнавальному процесі.

При створенні інтелектуальних активних середовищ викладач не обмежується функціями модератора, який веде заняття згідно із заздалегідь встановленим планом і надає можливість входити в дискурс тим, хто виступає. Виконуючи експертні, консультативні та контролюючі функції, він створює організацію дискурсу як пізнавального процесу. Надаючи консультативну допомогу, він спрямовує пізнавальний рух у певному напрямі. Вводячи примітки та критичні зауваження у процес обговорення, викладач змушує активізувати пізнавальну активність того, хто виступає. Вводячи певні правила, які дають право на помилку і дозвіл на свободу мислення та висловлювання, він створює активне середовище обговорення проблеми, в якому можуть брати участь студенти з різним рівнем розуміння і навіть тих, хто не вважає себе готовим до обговорення.

**Висновки.** Інтерсуб'єктивні пізнавальні відносини, які формуються між учасниками у процесі обговорення, сприяють створенню активної та ефективної спільноти. Ігрова форма взаємодії полегшує пізнавальні контакти, знімаючи високий рівень напруженості та хвилювання, який зазвичай виникає у того, хто

виступає при звичайній формі проведення заняття. Кожна така участь у колективній пізнавальній взаємодії відіграє позитивну «тренувальну» роль. Організація обговорення довкола проблеми змінює сприйняття критичних зауважень. Вони сприймаються як такі, що не спрямовані проти особистості, не виступають як оцінка її рівня знання. Критичні зауваження актуалізують непроговорені, нерозглянуті питання самої проблеми. Виступаючи в такій функції організації наукового дискурсу, яка визначає його перебіг, спрямованість, введення у розгляд нових тем чи аспектів тощо, критичні зауваження стають своєрідним каталізатором пізнавальної активності для всіх учасників пізнавального процесу.

Важливою функцією викладача стає логічних переходів від розгляду конкретного тексту, що представляє конкретну наукову проблему, до постановки і розгляду проблеми в її загальному вигляді. При цьому створюється перехід до розгляду проблеми на рівні онтології міждисциплінарної проблемної області. Особливого значення перехід до рівня онтології набуває при організації дискурсу з розгляду філософських проблем. Значення цього переходу – до рівня онтології – зумовлене тим, що ті, хто навчається, отримують можливість розглянути філософські поняття, ідеї та концепції на рівні філософської рефлексії та філософського знання.

Коли ті, хто навчається, здійснюють проблемно-орієнтований пошук, у результаті якого вони знаходять матеріал для представлення його на семінарі, вони, як правило, рідко обирають тексти з філософською проблематикою в її абстрактно-теоретичному вигляді. Як правило, вони обирають наукові публікації, в яких виклад філософських проблем здійснено на науковому матеріалі та є для них більш зрозумілим. Це надає їм більшої впевненості при обговоренні філософської проблематики. Але конкретний науковий матеріал не завжди дає можливість розкрити проблему в її загальному вигляді. Перехід до рівня онтології у процесі дискурсу

дає можливість розглянути філософські поняття, категорії та ідеї у вигляді філософської рефлексії у вигляді тих способів, якими оперує філософське мислення.

В організації дискурсу при підготовці майбутніх докторів філософії важливим є засвоєння філософської рефлексії та особливостей філософського мислення. Усвідомлення сутності філософських проблем, особливостей їх постановки, особливостей генези філософських ідей та їх методологічного застосування. Закріплення цього онтологічного рівня наукового дискурсу стає імплементація філософських ідей та їх застосування у різних пізнавальних контекстах.

Важливою формою моделювання особливостей застосування філософських

ідей у професійному контексті може стати виконання індивідуального завдання – написання реферату, а також створення наукових публікацій – статей і тез. Організація наукового дискурсу як форми наукової діяльності стає корисною також при виконанні цих завдань. При написанні реферату створюється можливість самостійної постановки філософської проблеми та введення у розгляд її різних аспектів, спираючись на певні наукові джерела. При створенні наукових публікацій – статей і тез – виникає можливість формування дослідницьких функцій та реалізації їх при проведенні самостійного дослідження, ефективно застосовуючи при цьому методологічний інструментарій у вигляді філософських і загальнонаукових методів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. **Габермас Ю.** (1999). Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ. *Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник.* Київ : Лібра. С. 287–324.
2. **Борисов В. А.** (2016). Дискурс і текст: формально-змістові диференціації. Харків : НЮУ ім. Я. Мудрого. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fec5a2f8-cd30-4010-bb16-bc7b3f88ab6a/content>.
3. Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен : монографія. (2005). / Л. Р. Безугла, Є. В. Бондаренко, П. М. Донець, А. П. Мартинюк та ін. / за заг. ред. І. С. Шевченко. Харків : Константа. 356 с.
4. **Єрмоленко А. М.** (2021). Дискурс. Комунікація. Моральність. *[Discourse. Communication. Morality]*. Київ : Наукова думка. 438 с.
5. **Колток Л. Б.** (2009). Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колток Леся Богданівна; Дрогобицький держ. педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Київ, 222 арк.
6. **Кухта М. П.** (2016). Педагогічний дискурс як засіб мотивації навчальної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвуз. зб. наук. пр. молодих учених Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. Вип. 16. С. 342–346.*
7. **Кузнецова І. О.** (2022). Когнітивні засади професійної ідентичності. *European Humanities Studies: State and Society.* № 3. С. 91–101.
8. **Лук'янець В. С.** (2000). Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури. Київ : Благод. орг. «Центр практич. Філософії», НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. 303 с.

## REFERENCES

1. **Habermas Yu.** (1999). Dii, movlennievi akty, movlennievi interaktsii ta zhyttieviy svit. *[Actions, speech acts, speech interactions and the life world]* // Yermolenko A. M. Komunikatyvna praktychna filosofiiia *[Communicative practical philosophy]:* Pidruchnyk. K.: Libra. S. 287–324. [in Ukrainian]
2. **Borysov V. A.** (2016). Diskurs i tekst: formalno-zmistovi dyferentsiatsii. *[Discourse and text: formal-content differentiations]*. – Kharkiv: NLUU im. Yaroslava Mudroho. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fec5a2f8-cd30-4010-bb16-bc7b3f88ab6a/content> [in Ukrainian]
3. Diskurs yak kohnityvno-komunikatyvnyi fenomen. (2005). *[Discourse as a cognitive-communicative phenomenon]* : monohrafiia // L. R. Bezuhla, Ye. V. Bondarenko, P. M. Donets, A. P. Martyniuk ta in. / za zah. red. I. S. Shevchenko. Kharkiv: Konstanta. 356 s. [in Ukrainian]
4. **Iermolenko A. M.** (2021). Diskurs. Komunikatsiia. Moralnist. K.: Naukova dumka. 438 s. [in Ukrainian]
5. **Koltok L. B.** (2009). Pedahohichnyi diskurs yak zasib intensyfikatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v suchasniy vyshchii shkoli. *[Pedagogical discourse as a means of intensification of the educational process in modern higher education]* : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Koltok Lesia Bohdanivna ; Drohobyt'skyi derzh. pedahohichnyi un-t im. Ivana Franka. K.: 222 s. [in Ukrainian]
6. **Kukhta M. P.** (2016). Pedahohichnyi diskurs yak zasib motyvatsii navchalnoi diialnosti/ *[Pedagogical discourse as a means of motivating educational activity]* // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: Mizhvuz. zb. nauk. pr. molodykh uchenykh Drohobyt'skoho derzh. ped. un-tu im. I. Franka. Vyp. 16. S. 342–346. [in Ukrainian]

9. **Романюк О. С.** (2016). Дискурс як інтерактивна комунікативна діяльність. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* № 24. Том 1. С. 149–152.
10. **Рубанець Олександра.** (2021). Мережевий освітній простір. *Вища освіта України.* № 4. С. 39–46.
11. **Ягодзінський С. М.** (2008). Феномен наукового дискурсу: пошуки шляхів ідентифікації. *Науковий дискурс в умовах інформаційного суспільства: методологічний і соціокультурний аспекти. Дис. ... канд. філос. наук: 09.00.02.* Київ. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/323013771.pdf>.
7. **Kuznetsova I. O.** (2022). Kohnityvni zasady profesiinoi identychnosti. [*Cognitive foundations of professional identity*] *European Humanities Studies: State and Society.* № 3. S. 91–101. [in Ukrainian]
8. **Lukianets V. S.** (2000). Suchasnyi naukovyi dyskurs: Onovlennia metodolohichnoi kultury. [*Modern scientific discourse: Renewal of methodological culture*]. K.: "Tsentр praktych. filosofii", NAN Ukrainy, In-t filosofii im. H. S. Skovorody. 303 s. [in Ukrainian]
9. **Romaniuk O. S.** (2016). Dyskurs yak interaktyvna komunikatyvna diialnist. [*Discourse as an interactive communicative activity*] / *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia.* № 24. Tom 1. S. 149–152. [in Ukrainian]
10. **Rubanets Olexandra.** (2021). Merezhevyi osvittii prostir. [*Network educational space*] *Vyshcha osvita Ukrainy.* № 4. S. 39–46.
11. **Yahodzynskyi S. M.** (2008). Fenomen naukovoho dyskursu: poshuky shliakhiv identyfikatsii. [*The phenomenon of scientific discourse: searching for ways of identification*] // *Naukovyi dyskurs v umovakh informatsiinoho suspilstva: metodolohichni i sotsiokulturnyi aspekty. Dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.02.* – K. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/323013771.pdf>
12. *Discourse Studies Reader.* (2013) / Ed. K. Hyland. London, etc.: Bloomsbury.
13. **Foucault Michel.** *The Order of Discourse.* / UNTYING THE TEXT : A Post-Structuralist Reader. Ed. R. Young. – ROUTLEDGE and KEGAN PAUL, Boston, London and Henley. P. 48–78. URL: [https://www.kit.ntnu.no/sites/www.kit.ntnu.no/files/Foucault\\_The%20Order%20of%20Discourse.pdf](https://www.kit.ntnu.no/sites/www.kit.ntnu.no/files/Foucault_The%20Order%20of%20Discourse.pdf).
14. **Tenbrink Th.** (2020). *Cognitive Discourse Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.